



REVISTA DE DIFUSIÓN ACADÉMICA
ISSN 2718-6318
Año VI | Número 22 | Diciembre 2025

“Aqui você está no olho do furacão...”¹
“You are here in the eye of the storm...”
“Acá estás en el ojo del huracán...”

Carlos Igor de Oliveira Jitsumori²
onixs21@yahoo.com.br

¹ Fala de uma professora em maio de 2018, em uma conversa comigo na sala dos professores. Registro do diário de campo. Este texto é produto da minha tese de doutorado que está publicada no formato e-book pelo seguinte ISBN: 978-65-87634-02-9

² Doutor em Educação (UFMS) e Pós-doutor em Estudos de Linguagens (UFMS). Professor e editor-assistente da Revista Camalotes RECAM na Faculdade Insted. Membro do NECC – Núcleo de Estudo Culturais Comparados (UFMS). Coordenador do curso de Pedagogia da Faculdade Insted. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4050-6239>. E-mail: onixs21@yahoo.com.br

1. Introdução

No contexto da escola pública brasileira, especialmente no Ensino Médio, as questões relacionadas às sexualidades e identidades de gênero dissidentes emergem como tensões constantes entre os discursos normativos e as experiências vividas pelos sujeitos. A instituição escolar, historicamente concebida como espaço de formação disciplinar e reprodutora de valores sociais hegemônicos, revela-se um território de disputas simbólicas e políticas, sobretudo quando corpos e subjetividades LGBT³ circulam por seus corredores e se inscrevem nos seus cotidianos. Longe de ser neutra, a escola configura-se como um espaço atravessado por múltiplas relações de poder que operam, muitas vezes, na tentativa de silenciar ou normatizar aquilo que escapa à lógica da heteronormatividade.

Compreender a escola como o “olho do furacão” implica reconhecer que ela ocupa uma posição central nas dinâmicas de sujeição e resistência que envolvem os corpos LGBT. A metáfora evidencia o lugar de tensão, instabilidade e potência onde se entrecruzam práticas normativas e insurgentes. Se, por um lado, a escola impõe dispositivos de controle e regulação que visam adequar os sujeitos a modelos hegemônicos de gênero e sexualidade, por outro, também se constitui como espaço onde essas normas são tensionadas por performances, vivências e práticas de si que desafiam a ordem instituída. O cotidiano escolar, portanto, torna-se campo fértil para observar como os sujeitos lidam com os processos de exclusão, elaboram estratégias de enfrentamento e produzem deslocamentos nas formas de existir e resistir.

Este artigo propõe uma análise crítica dessas dinâmicas a partir de uma abordagem etnográfica e fundamentação teórica foucaultiana, tendo como campo empírico uma escola pública da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, situada no município de Campo Grande. O objetivo é compreender como estudantes e docentes experienciam, resistem ou incorporam os discursos normativos sobre sexualidade e gênero, e de que maneira suas práticas cotidianas tensionam a ideia da escola como um espaço exclusivamente heteronormativo. Ao trazer à tona essas

³ Sigla brasileira que se refere às pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. Usarei essa sigla no sentido de coletividade

contradições, o estudo busca contribuir para o debate sobre a urgência de pensar a escola como um espaço plural, permeado por múltiplas vozes, afetos e identidades.

2. Compreendendo o discurso de que a escola é o olho do furacão

Ao chegar na Escola Manoel de Barros⁴, dirigi-me à sala dos professores. Mais uma vez senti-me chegando, como toda vez que ali chegava, a um lugar que me convidava a viver uma experiência de convento, asilo, ou seja, de uma escola que convida o indivíduo a olhar para si. A disposição dos corredores cobertos desde o portão, por onde se deve passar pelo responsável da portaria, solicitar a entrada e informar o que irá fazer.

Isso me fez lembrar de um fragmento da obra de Foucault (2008), que é preciso dizer o que se é e o que se pretende fazer ali. Mas, com o passar do tempo me fiz conhecido. Então, apenas com um sorriso e cumprimento me autorizavam entrar.

Alguns alunos e alunas uniformizados perambulavam antes de o sino ecoar pelos corredores da instituição e avisar que era a hora de se recolherem para as salas de aulas. Fui para a sala de professores, muito ampla por conta do grande número de professores dessa instituição escolar. Cumprimentei os professores, como de hábito, e sentei-me.

Ao bater o sino uma Professora me perguntou o que eu fazia ali? Se era professor novo ou substituto?

EU disse que fazia uma pesquisa.

Professora logo me perguntou sobre o quê?

Ao responder ela abriu um largo sorriso e disse:

Aqui você encontrará tudo o que precisa.

EU expliquei que já conhecia a escola, uma vez que ali fiz minha pesquisa de mestrado, então ela redarguiu:

⁴ Nome fictício.

Professora: Ah! Aqui você sabe que está no olho do furacão!

EU de súbito respondi que sabia.

Ela continuou com um olhar de afirmação e seriedade e tornou a dizer:

Professora: Aqui é o lugar.

Então, a princípio, entendi que estava no caminho e lugar ideal mais uma vez, mas, em seguida, questionei-me, enquanto outros assuntos invadiram a prosa que abriu nosso diálogo, o motivo que faria essa escola ser o olho do furacão. A que de fato ele (o olho do furacão) se referia? Isso seria um problema para ela? Se fosse, em que sentido? Por que a população LGBT ali era bem representada?

Se, por um lado, vemos uma professora dizer que ali é o olho do furacão, diríamos que o olho, o problema é a sexualidade, por outro, a professora se refere a esse olho do furacão como o olho que rompe clausuras – subtrai os corredores de tijolos sem reboco (coloração marrom) e janelas altas – em que ganham destaque os estudantes negros, indígenas, brancos, amarelos, aqueles que se posicionam como LGBT, pobres, classe média etc.

Podemos afirmar que os corredores são preenchidos por “[...] indivíduo[s] no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo” (FOUCAULT, 2014, p. 140). Mas, não no sentido de impossibilidade de ação, poder, saber e resistência, porém muito inadvertidamente. Entretanto são jovens que se posicionam, transmutam e transfiguram a opacidade dos corredores que dão acesso às salas de aulas.

Mesmo que no centro desses corredores haja um “[...] poder a cada instante [a] vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos” (FOUCAULT, 2014, p. 140), esse poder não termina na arquitetura, embora essa seja a função, de vigiar os alunos por uma sala composta de vidros ao seu redor, em que nela se encontra a coordenação escolar.

Desse lugar emana um controle, certo controle que aqui tem a aparência de ser guardião, de representar o olho do panóptico que tudo vigia, confisca, disciplina, direciona. Cabe afirmar que, a princípio, um dos grandes objetos operacionais “[...] da disciplina é então a constituição de ‘quadros vivos’ que transformam as

multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas” (FOUCAULT, 2014, p. 145)

Acredito que o olho do furacão, como disse a professora, não é e não pode ser indisciplina, confusão, mas, muito diferente disso, é um organismo, um espaço que, em toda a extensão desse corpo escolar, as células são e estão muito organizadas, nada parece escapar ao presumido e esperado pelo olho panóptico para onde os corredores convergem, a sala com paredes de vidro. Todo o sistema asilar, escolar, hospitalar psiquiátrico, de presídios demonstra um poder extrafamiliar. A escola não o anula, mas o expande. A função do estado é disciplinar a família, para que essa técnica disciplinar seja sentida, percebida nesses corredores (FOUCAULT, 2006).

Antes de tudo é necessário mencionar, mais uma vez, que esse “olho do furacão” é mesmo muito mais planejado e organizado do que imaginaria essa professora no ápice de suas suposições. A escola é, diria, de complexa diversidade. Embora o objeto de minha pesquisa não seja sobre diversidade cultural, deixo em evidência que esse espaço traz tantas diversidades que faz a escola Manoel de Barros ser um “olho do furacão” interessante, pois as diferenças étnicas, religiosas, econômicas, sexuais fazem as relações serem as mais dinâmicas possíveis. Antes de essa escola ser o terror do furacão, o espanto se faz espantoso mais pelos instrumentos de controle que não se iniciaram nela, mas vêm, desde séculos anteriores, de um olhar acurado do Estado na nova arte de governar no século XVIII e XIX, por exemplo.

Se a escola é hoje uma célula expandida da família, isso brota de uma necessidade de disciplina que tomou corpo e forma primeiramente no seio familiar, para, então, ser uma ortopedia complexa do poder e do poder de polícia hoje na Escola Manoel de Barros.

[...] nós os vemos deslocar-se pouco a pouco, tomar lugar no interior da própria família. O controle da postura, dos gestos, da maneira de se comportar, o controle da sexualidade, os instrumentos que impedem a masturbação etc., tudo isso penetra na família por uma disciplinarização que se desenrola no decorrer do século XIX e que terá por efeito que a sexualidade da criança tornar-se-á finalmente objeto de saber, no interior da própria família, por essa disciplinarização. E, com isso, a criança vai se tornar o alvo central da intervenção psiquiátrica (FOUCAULT, 2006, p. 154 -155)

Primeiramente, precisamos esclarecer que nesse período da análise feita por Foucault, a criança foi alvo de prioridade quanto às questões da formação de sua sexualidade, foi na família que houve com muita efusão a atuação de um poder psiquiátrico que se formava nesse momento. Paralela a isso, havia a necessidade de se constituir, médica e juridicamente, um conceito, uma forma e fôrma de família, para que, nessa disciplinarização, o estado pudesse expandir as suas forças, Foucault (2008). Como se isso fosse possível e perpétuo, mas é estarrecedor que isso perdure como mecanismo de controle por vários vieses.

Uma segunda questão importante, a saber, é que nesses séculos XVIII e XIX a família se produz a partir do modelo burguês (FOUCAULT, 2008), ela passa a ser sentida enquanto refração dessa disciplinarização, que, digamos por ora deu certo a ponto de hoje a escola ser financiadora de uma parte desse processo de disciplina. Eis a questão, os poderes não centralizam. Pode-se dizer que eles coagulam por instantes, mas logo se desarticulam nos capilares mais sutis e, às vezes, aparentemente pouco provável, em alguns sujeitos. O estado buscou fragmentar, dar departamentos múltiplos para o poder se mover sutil, porém de modo eficiente (FOUCAULT, 2008).

Um terceiro aspecto que precisamos frisar é que o “olho do furacão” impacta pelos sujeitos LGBT, mas eles já estão escalonados desde o seio familiar. Os estudantes LGBT não são novos, muito pelo contrário, foram nessa escola se constituindo pouco a pouco. Nada vulcaniza sem antes os reagentes necessários se juntarem, perceberem, ou melhor, entrarem em contato de alguma maneira.

O que pode representar um problema aos olhos dessa professora e dos outros já está muito bem diluído nas tramas da disciplina escolar. Logo, o que quero salientar é que o olho do furacão não deve assustar, ou deve, uma vez que nele já se encontram muito bem disciplinadas todas as sexualidades.

Isso ressoa muito raso, estranho, hostil, espantoso, pois parece que as sexualidades já estão enquadradas e, por isso, são conhecidas. Diria, por enquanto, que as representações das sexualidades estão disciplinadas, mas não as sexualidades e os estudantes em si. Até porque dificilmente as pessoas experienciam a sexualidade do mesmo modo, por não ser um fator biológico, físico, geneticamente programado.

A professora, ao colocar que “[...] ali é o olho do furacão”, deixa em evidência que a escola Manoel de Barros é um lugar em que há muitos outros colegas LGBT, que formam um exército. O que mais uma vez deixa o quadro mais nítido de que se há um furacão “aí”, isso reflete que o discurso da heteronormatividade da escola não impediu e não impede que outras sexualidades e gêneros, tais quais as LGBT, produzam-se nesse ambiente.

3. DISCURSOS QUE ESPIRA DESSE OLHO DO FURACÃO: “ESTAMOS IGUAZINHOS!”⁵

Mais um dia de aula, correria de sempre para o primeiro tempo de aula. Chegamos a professora e eu à sala, fui para um lugar nos fundos da sala e a professora, cumprimentando afetosamente os seus alunos e alunas, foi para a sua carteira fazer a habitual chamada. Enquanto isso, eu espiava a turma para averiguar, também, os que haviam faltado, até porque passei a me familiarizar com os alunos e alunas de cada sala.

Senti a falta de um aluno transexual, o aluno A, que não estava, mas vi outro aluno homossexual, que já estava sentado e era de pouca conversa com os seus colegas. Em meio à chamada, entra atrasado o aluno A, que de início já chamava a atenção pela mudança do seu corte de cabelo, bem comum ao da moda e estilo dessa turma.

Conforme ele passava pelo corredor da sala, com uma postura bem “deslocada”, como costumavam os jovens falar, ele vai passando e batendo nas mãos dos colegas, com um largo sorriso, os braços em intenso movimento, calça bem larga, tênis comum aos seus amigos de sala, uniforme, pulseiras, algumas tatuagens, mochila de lado preta, e vai se dirigindo para os fundos da sala.

Nesse intervalo de arrumar a sua carteira para se sentar, uma aluna, bem maquiada e cabelos soltos, inicia conversa com o aluno A. “Quando você irá namorar comigo?” Ele, então, responde, em meio a um sorriso acanhado, enquanto todos os seus outros colegas olham para ele: “Quando for possível, uai!” Logo, outro aluno, sentado mais à frente da fila, vira-se para trás e diz: - “Cara! Seu caderno, eu achei.”

⁵ Registro do diário de campo. Agosto de 2019.

O aluno foi até ele e o cumprimentou, agradecendo em seguida. Ao voltar para o seu lugar, enquanto a professora passava atividade na lousa, outro aluno, de cabelo curto e loiro, também tingido, dirige-se ao colega: “Oh, **A**, você está aí? Pensei que fosse o Belo⁶!” O aluno **A** dá um tapa no ombro dele e ambos riem. O aluno, amigo de **A**, levanta-se, vai até ele e pede para tirarem uma *selfie* pois ambos, segundo ele, estavam bem parecidos. “Cara! Estamos iguaizinhos!” Ambos riem e fazem vários gestos para a foto.

Disciplinar é um exercício fundamental para a sociedade. Podemos relatar que o corpo se desfila conforme uma disciplina muito veemente. Foucault (2006), ao mencionar os trabalhos nos campos e oficinas no interior dos asilos, chama-nos a atenção para as especificidades dos corpos, pois de acordo com cada corpo é o conhecimento que os diretores deveriam adquirir sobre os diversos corpos, para não só captá-los, mas direcioná-los no interior do asilo, a fim de desempenharem as suas tarefas. Examinar o corpo é um recurso formidável de controle do outro, para que haja apreensão de elementos suficientes para controlar esse outro por meio da disciplina. O poder disciplinar, segundo Foucault (2006), é uma prática constante em nossas ações, comportamentos, pensamentos.

Dito isso, posso entender que o corte e os cabelos tingidos do aluno **A**, assim como de muitos outros dessa sala de aula, não fogem a um esperado na lógica do poder disciplinar que se articula microscopicamente entre esses jovens. Ademais temos, em Foucault (2006), referência a um saber psiquiátrico que estabelece um modo disciplinar em relação aos seus pacientes: no “[...] asilo de Clermont e da fazenda de Fitz – James perceberam que maníacos, monomaníacos ou dementes eram bons para os trabalhos dos campos e das oficinas, para os cuidados e a condução dos animais e dos instrumentos de oratórias” (FOUCAULT, 2006, p. 157).

Posso afirmar que nessa Escola Manoel de Barros não há direção, coordenação e professores que sejam cirúrgicos nessas classificações de corpos a ponto de inserirem em uma mesma sala alunos e alunas com desejos, vontades, comportamentos e práticas comuns. No entanto, essas construções são transversalizadas, de modo muito mais proeminente, de fora da instituição escolar,

⁶ Cantor e artista brasileiro.

e refletem como técnicas de afinidades numa sala de aula. Ou melhor, passa a ser uma técnica que incita um saber que os estudantes captam como possibilidade de interação. Ter o cabelo pintado nessa sala de aula é quase uma regra de poder disciplinar. Como disse há pouco, essa regra não provém da direção, mas de outros prismas sociais que, por algum motivo, desencadearam uma prática de grupo nessa sala.

É possível destacar que os outros alunos e alunas que não têm as características citadas, não são, ao menos na sala de aula, dissociados com a grande maioria. Contudo, o estilo de cabelo é o mecanismo, a técnica de maior poder na maior parte das relações dessa sala de aula. Diria que até para uma proximidade, diálogo e relação de sexualidades. Por isso, se o estilo de cabelo é a técnica de poder nessa sala, conseqüentemente é disciplinador entre eles.

É o cabelo que o fará mais “igualzinho aos seus colegas”, que assim também o seja. Buscar ser igual aos colegas de sala possivelmente é o retrato de que essa estratégia ameniza outras questões, mais do que isso, que adotar uma característica marcante nesse grupo é também negociar na lógica de um saber e poder. Percebe-se que o poder é se afirmar no coletivo pelas ferramentas e vivências comuns ao grupo.

O aluno **A** nada fez de estranho ao grupo, mas extraiu para si o que é comum. O poder se faz não por uma característica estereotipada e incomum ao grupo, mas por aquilo que é agradável, digamos assim, a essa turma. Isso não significa que o aluno **A** foi asfixiado pelo poder dos outros colegas, muito diferente disso. O poder se deu em uma representação de grupo, a fim de brincar com o comum, para, então, seguir de modo menos desgastante com a sua sexualidade.

Podemos adequar a essa análise a leitura que Foucault (2006) fez ao falar sobre a loucura e findar sua exposição defendendo a ideia de que todas as experiências de Charcot desqualificaram para doença a histeria de loucura.

Forçando as portas do asilo, deixando de ser loucas para se tornarem doentes, sendo tratadas enfim por um verdadeiro médico, isto é, pelo neurologista, fornecendo-lhe verdadeiros sintomas funcionais, as histéricas, para o maior prazer delas, mas sem

dúvida para nossa grande desgraça, deram à medicina a possibilidade de agir sobre a sexualidade (FOUCAULT, 2006, p. 419).

Essa questão deixa em evidência que há um jogo na relação paciente e médico, do mesmo modo que podemos dizer que houve um jogo de poder e saber entre o aluno **A** e a turma. Isso é cabível, uma vez que, antes do cabelo em si, os elementos comuns eram as roupas, calçados, pulseiras, bonés. O que marca que a sexualidade é subscrita por diversos mecanismos. Se com as históricas (FOUCAULT, 2006) os jogos dos sintomas deram à medicina um agir sobre a sexualidade; na sala de aula do aluno **A** as roupas e cabelos deram a ele e a outros dessa turma, com outras questões, um agir sobre os seus interesses, nesse caso em particular do aluno **A**, a experiência de sua transexualidade.

Diferentemente do agir médico sobre a sexualidade, que Foucault avalia negativo, a situação do aluno **A**, com todos os jogos que ocorreram por meses nessa sala de aula, conduziu-o a uma experiência de sua sexualidade. Isso não quer dizer que não teve desafios, tampouco, sofrimentos. A situação a que chamo a atenção é que observei outro modo de enfrentamento e poder nessa situação. Os mecanismos foram de adotar técnicas bem minuciosas de criar vínculos nesse espaço de aula, para que o aluno pudesse externar algo de si sem ter que passar por tantas hostilizações. Ao menos essa estratégia lhe foi viável.

A relação foi de evitar um interrogatório direto sobre sua sexualidade e, mais do que isso, sobre preconceitos acentuados. Não quero dizer que o não falar sobre preconceitos revele que ele não esteja em pauta e que governe toda a situação. O que afirmo é que, em toda essa relação, o preconceito possa estar no genoma das relações, discursos, práticas e comportamentos.

Todavia, não podemos é ser indiferentes quanto ao fato de que o preconceito também pode ser subvertido, enfrentado, superado, se assim se queira entender e pensar, transfigurado em outros modos de ser, por gestos e negociações múltiplas que nos escapam. E, sendo assim, entendo que o interrogatório escorreu de outros modos, que não o do discurso direto, pois:

Na psiquiatria, procurei mostrar a vocês que a peça essencial da captura era o interrogatório, que é o substituto das técnicas de exame que encontramos na medicina

orgânica. Interrogatório que depende, é claro, da vontade do sujeito e no qual as respostas constituem para o psiquiatra, não um teste de verdade ou a possibilidade de fazer uma decifração diferencial da doença, mas simplesmente uma prova de realidade; o interrogatório responde simplesmente à pergunta: “Ele é louco?” (FOUCAULT, 2006, p. 395).

Embora Foucault esteja avaliando um caso de questões psiquiátricas, algo que nos chama a atenção aqui é a vontade do sujeito e o interrogatório enquanto técnica. Ora, não somente nessa questão em destaque o sujeito é primordial, mas também o é na sala de aula. Vejamos que os fragmentos das relações parecem deixar escapar, escorregar e abrir frestas nessas relações entre os estudantes. É provável que o interrogatório aconteça por outros mecanismos e contextos da escola e fora dela. É primordial entendermos que, no interrogatório, simplesmente possa se responder às perguntas porque não se quer ser questão de escândalo. Tudo isso porque as relações humanas têm outros saberes e interesses éticos que nos afetam de modo a nos colocarem para fora de uma pergunta: “Você é trans?” e, por isso, não interessa sua amizade, tampouco aceitar que o aluno **A** seja “igualzinho a mim”.

Posso retomar o caso da histeria, que era, então, uma resistência, uma relação de poder, logo, um espaço da liberdade, do conhecimento e cuidado de si. A histeria “Foi efetivamente o processo pelo qual os enfermos tentavam escapar do poder psiquiátrico; foi um fenômeno de luta, e não um fenômeno patológico. Em todo caso é desse modo, creio, que devemos encará-lo.” (FOUCAULT, 2006, p. 169). Avalio do mesmo modo o espaço escolar, pois a transexualidade do aluno **A** visa, em todos os momentos, escapar ao discurso firmado de que a escola é terminantemente um espaço do poder exclusivo e absoluto das pessoas cis.

O poder é muito mais obsoleto, age e se firma enquanto poder em tudo aquilo que não se define no poder, é muito mais um modo de ser estranho o que o define. Se por um lado há um discurso modelador de escola e que essa é heteronormativa, por outro, há todo um processo pelo qual os LGBT nessa escola escapam do poder impregnado dessa lógica normativa de escola.

Pode-se acrescentar a essa discussão que se esse discurso é preponderante, isso se deve a toda uma arquitetura de saber produzido que demonstra, por muitas

evidências, essas práticas como simulação no interior das escolas. Não é só a heterossexualidade que impõe esse discurso e comportamento, é toda uma relação que emana por diversas práticas, setores, funções, ou seja, brota nesse interior por vários mecanismos e técnicas que não são desestimuladas por outras instituições de fora da escola.

Igualmente, Foucault (2006, p. 169) alarma uma questão sobre os asilos e esclarece isso ao mencionar que:

[...] houve tanta simulação dentro dos asilos, é que isso na verdade tornou-se possível não apenas pela coexistência dos doentes no próprio interior dos asilos, mas também porque os doentes tinham a cumplicidade, o apoio, ora espontâneo, ora involuntário, ora explícito, ora implícito, do pessoal, dos internos, dos guardas, dos subalternos da medicina.

Isso nos lança ao centro da questão desta pesquisa, que é problematizar esse discurso de que a escola é heteronormativa. Por orientação temos Foucault, que nos esclarece ser o asilo um espaço de simulação possível pela presença de alguns sujeitos doentes que encontravam apoio e cumplicidade de diversos mecanismos existentes nesse lugar.

É evidente que os doentes existiam, mas não era claro que doença era essa e, muito menos, qual saber médico deveria ter responsabilidade e condições de lidar com tal questão. Do mesmo modo podemos inferir que, semelhante à escola, a heterossexualidade ganha performatividade no interior das escolas, para, então, ganhar essa marca de heteronormativa nesse espaço, com a participação dos próprios LGBT, do contrário não teria se firmado tal discurso e construção simbólica dessa forma de poder.

Isso não significa que os LGBT sejam os culpados dos preconceitos que passam e que foram eles os construtores desse discurso de ser a escola heteronormativa. Não se trata disso. Quero expressar que o preconceito se articula com redes de apoio, do qual o LGBT não se exime de participação, também, ativa.

A sociedade de fora da escola tem uma leitura desta a partir das reproduções discursivas. E tais discursos engessam outras compreensões sobre a escola. A ponto

de firmarem colunas e abismos, enrijecidos e intransponíveis, respectivamente. Do lado de fora da escola, embora não exista esse lado de fora tão hermético como se imaginam e supõem os muros físicos, há um discurso de heteronormatividade no interior da escola que parece nos impedir de ver que há práticas de resistência e saber que oxidam essas leituras quase que dogmáticas sobre a escola.

A escola não é um espaço que se difere ou anula a sociedade, mas reproduz tudo quanto foi e está sendo fabricado no bojo das relações desse corpo social que age por interesses comuns. Quando se discursa que a escola é heteronormativa, parece ressoar muito forte uma crítica perversa de acusação. A questão é que a heterossexualidade enquanto norma é problemática, tal como seria a LGBT normatividade, se assim o fosse.

O que preciso problematizar é que, no instante que se faz a acusação à heterossexualidade, o discurso não segue uma linha de intenções, o que faz, costumeiramente, que diversas outras formas de discursos se produzam sobre a heterossexualidade. Não é pela acusação de uma norma, que não é produtiva e saudável, que se inverterá ou anulará o que é posto enquanto problema.

Precisamos enfraquecer os vértices desse discurso, porque o ataque direto que se faz no ato de uma acusação de que a escola é heteronormativa não faz brotar a resistência, mas sua anulação. Parece ser necessário escaparmos de uma lógica da acusação, a fim de que outras práticas sejam possíveis, que não pela lei, norma e regulamentação. Esse ataque que se faz à escola é insano e improdutivo, pois:

Insanamente se busca atribuir uma ou várias funções à educação, [à escola], o que passa a ser um equívoco, na medida em que ela foi criada e sempre será adequada aos interesses da sociedade em que se insere, exigindo dela uma reprodução fidedigna de suas contradições e seus conflitos. Essa prática social expressiva nos permite compreender então que aquilo que reduzem como sendo educação não o é por si só (OSÓRIO, 2010, p. 136, inclusão minha)

Há construções de saberes, poderes e conhecimentos na escola Manoel de Barros, por exemplo, que deixam evidente que muitos desses discursos não reproduzem outras vivências que escapam a essa norma de predicar as sexualidades no interior desse asilo – escola. Não podemos ser como um Charcot, que somente examina os

LGBT de dentro dessa instituição, por meio de um “pessoal” que parece ter enclausurado os LGBT num discurso que os pune, vigia e os impossibilita de ver e viver de outros modos.

Enquanto o discurso pregado seja de que a escola é heteronormativa, as estudantes LGBT estão produzindo saberes e poderes no interior da escola que oxigenam outras práticas que convergem em produtos que explicitam comportamentos e vivências que sucateiam e falseiam os discursos, ou seja, escancaram os preconceitos, muitas vezes, simulados:

Não se deve esquecer que Charcot praticamente nunca examinou uma só dessas históricas e que todas as suas observações, falseadas pela simulação, na verdade lhe eram trazidas do exterior pelo pessoal que enquadrava as doentes e que, com elas, em graus de cumplicidade mais ou menos elevados, construía esse mundo da simulação pelo qual se resistia ao poder psiquiátrico [...] (FOUCAULT, 2006, p. 167)

Desenquadrar o discurso, se isso fosse possível, sobre a imagem estabelecida de que a escola é heteronormativa, possivelmente, moveria uma resistência ao poder heteronormativo da escola, a fim de que outros discursos seccionassem essa cumplicidade histórica e que, a exemplo do aluno A, deixassem explícito que esse entendimento sobre a escola não se sustenta mais. Além disso, mostram casos de homofobia como sendo únicos e determinantes dos LGBT, mas não deixam outros casos de poderes e saberes que esses jovens LGBT produzem e provocam na escola e que marcam suas liberdades, alegrias e poderes.

É necessário que os alunos e alunas refutem, por diversos mecanismos, essa realidade posta sobre a escola. Embora haja toda uma aparelhagem tecnológica de que o estudante LGBT seja “[...] submetido a essa verdade” (FOUCAULT, 2006, p. 220) discursiva de que a escola não é um espaço para eles. Cria-se, por esses apontamentos, que a verdade heteronormativa no espaço escolar é imposta por vários mecanismos, mas todos são permutados por inúmeras práticas que contestam essa verdade.

Portanto, as verdades estão rompidas e não se sustentam por estereótipos que, de certo modo, sobreviviam muito mais por olhares que desejavam certos viveres, do

que por práticas de sujeito. A submissão a certas verdades são poderes frágeis que não se constituem e, tampouco, se mantêm como identidade.

Considerações Finais

Diante dessa discussão, torna-se insustentável manter e reforçar a ideia vaga e reducionista de que a escola é unicamente atravessada por dispositivos heteronormativos de controle. Ainda que tais dispositivos estejam presentes e atuem com força em diversas práticas institucionais, esta pesquisa evidencia que a heteronormatividade já não é capaz de dar conta, de forma totalizante, da complexidade que permeia o cotidiano escolar. Não se trata de negar os mecanismos de sujeição presentes na escola, mas de reconhecer que eles coexistem com práticas de resistência, deslocamentos e reinvenções dos sujeitos, especialmente dos estudantes LGBT, cuja presença não pode mais ser tratada como invisível, passiva ou destituída de poder.

A potência das vivências LGBT no ambiente escolar revela que o poder não se exerce de forma unilateral. Ele se constitui na relação — e, nessa relação, emergem saberes e práticas que tensionam as normativas instituídas. O cuidado de si, nesse sentido, aparece como um gesto político e ético que permite ao sujeito afirmar-se diante da norma, da instituição e do outro. É esse movimento de cuidar de si que desloca a heteronormatividade como princípio regulador absoluto da escola, abrindo espaço para experiências plurais de sexualidade, gênero e identidade. Mesmo diante do preconceito e das violências simbólicas, os jovens LGBT demonstram que ainda é possível, e necessário, afirmar-se por meio de práticas que são, ao mesmo tempo, de resistência e de produção de si.

Assim, a experiência do cuidar de si LGBT emerge como um campo fértil para a compreensão das resistências que se constroem no interior da escola. Longe de serem manifestações meramente individuais, essas práticas expressam modos coletivos de existir que escapam às tentativas de enquadramento normativo. A escola, mesmo marcada por estruturas disciplinadoras, revela-se também como espaço de encontros, tensões e possibilidades, onde os sujeitos são desafiados a escavar em si outras formas de ser, viver e aprender. O que muitas vezes é interpretado como desvio ou afronta pode, na verdade, constituir-se como técnica

de si, como expressão legítima de uma experiência de liberdade. O cuidado de si LGBT, portanto, não apenas resiste à norma, mas reinventa a própria escola como um espaço em disputa, onde o poder é reconfigurado continuamente nas práticas cotidianas.

Referências bibliográficas

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**: Curso dado no Collège de France (1977 – 1978). Trad. Eduardo Brandão. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008..

_____. **História da sexualidade**, 3: o cuidado de si. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **O Poder Psiquiátrico**. Trad. Eduardo Brandão. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

OSÓRIO, Antônio do Carlos do Nascimento. Escolarização: pacto de silêncio pela indiferença. In: OSÓRIO, Antônio do Carlos do Nascimento. (Org.). **Diálogos em Foucault**. Campo Grande: Ed. Oeste 2010, (p. 135-158).